

Министерство образования Республики Беларусь  
Белорусский государственный университет

ДИСКУРС УНИВЕРСИТЕТА – 2015  
ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ

Материалы  
IV Международной научно-практической  
интернет-конференции  
22–23 октября 2015 года

Минск  
2015

УДК 378(06)  
А 437

**Рекомендовано**

Научно-методическим советом Центра проблем развития образования  
Главного управления учебной и научно-методической работы БГУ  
(протокол № 7 от 30 ноября 2015 года)

**Редакционная коллегия:**

А. А. Полонников – председатель; Д. Ю. Король – отв. редактор;  
О. Н. Калачикова; Ж. В. Волкова; Н. Д. Корчалова; И. Е. Осипчик

**Рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор, Л.А. Пергаменщик  
кандидат педагогических наук Е.Ф. Карпиевич

Дискурс университета – 2015. Дискурсивное конструирование образовательных событий : материалы I V Международной научно-практической интернет-конференции, Минск, 22–23 октября 2015 г. / БГУ ; редкол.: Д. Ю. Король (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2015. – 167 с.

В материалах Международной научно-практической интернет-конференции обсуждаются вопросы генеза, экспертизы, изучения и научно-методической поддержки образовательных инноваций. Контекст этих изменений связан с визуализацией современной культуры, возникновением новых гуманитарных феноменов и проблем в пространстве современного образования.

Содержание материалов предназначено для использования исследователями высшего образования, преподавателями, аспирантами, магистрантами, студентами вузов.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ».....</b>	<b>5</b>
Полонников А. А.	

<b>РАЗДЕЛ 1 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ДИСКУРСИВНОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ.....</b>	<b>13</b>
<b>ВИЗУАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....</b>	<b>13</b>
Полонников А. А.	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА.....</b>	<b>32</b>
<b>В ФИЛОСОФИИ: РОЛЬ ВОООБРАЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>32</b>
Петрова Г. И.	
<b>МИКРОТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ .....</b>	<b>37</b>
Полонников А. А., Король Д. Ю. Калачикова О. Н., Волкова Ж. В., Солоненко А. В.	
<b>УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: АНАЛИЗ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....</b>	<b>61</b>
Третьякова Т. Е.	
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО КУЛЬТИВИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ КУЛЬТУРЫ И ТРАНСФОРМАЦИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ .....</b>	<b>74</b>
Нечитайло И. С.	
<b>ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ГрГУ) .....</b>	<b>86</b>
Полонников А. А., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д.	

<b>РАЗДЕЛ 2 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ПРАГМАТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ.....</b>	<b>101</b>
<b>СВЯЗЬ БАЛЛОВ, НАБРАННЫХ АБИТУРИЕНТАМИ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, И ИХ УСПЕВАЕМОСТИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ С РЕЗУЛЬТАТАМИ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ.....</b>	<b>101</b>
Абламейко С. В., Хухлындина Л. М., Самохвал В. В., Шибут А. С., Барченко А. В.	
<b>УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ «МЕСТ ЛИЧНОГО ПРИСУТСТВИЯ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....</b>	<b>112</b>
Сорокова Л. А.	
<b>ЯЗЫК НАПИСАНИЯ И ЦЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>127</b>
Колышко А. М.	
<b>ИСТОРИЯ ОДНОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ПСИХОЛОГИИ, или Про то, как магистранты сами для себя психологическое образование разрабатывали .....</b>	<b>134</b>
Краснова Т. И.	

<b>ЛИЧНОСТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ИСТОРИИ.....</b>	<b>158</b>
--	------------

Зыкова С. Н.

<b>СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ .....</b>	<b>163</b>
--	------------

Кочергин В. Я.

## МИКРОТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Полонников А. А., Король Д. Ю.

*Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь*

Калачикова О. Н., Волкова Ж. В., Солоненко А. В.

*Национальный Исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*

*Аннотация:* в статье на основе анализа экспериментальных данных обсуждаются условия и факторы образовательных изменений, опосредованных визуальными артефактами; представлен микроуровень образовательного взаимодействия, описывается его динамика, коммуникативные обстоятельства отправления власти, конституирующей учебную дискуссию; авторами вводится положение о ситуативной онтологии образования, а трансформация речевых практик участников учебного взаимодействия обосновывается в качестве основного механизма осуществления образовательных инноваций. Основную часть представленного изложения составляет анализ стенограммы фрагмента семинара с преподавателями одного из российских университетов, проведенного методом case-study.

## MICROTRANSFORMATIONS OF EDUCATIONAL REALITY

Polonnikov A., Korol D.

*Belarusian State University, Minsk, Belarus*

Kalachikova O., Volkova Z., Solonenko A.

*National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

*Abstract:* In the article the authors come up with the discussion based on the experimental data about the conditions and factors of educational transformations mediated by visual artifacts. The authors present the micro-level of educational interaction and describe the dynamics of such interaction, the communicative conditions of the executed power which constitutes a discussion in learning process. The article draws on the idea of situational ontology of education proposed by the authors. The transformation of education interaction participants' speech practices is considered to be the key mechanism of educational innovations implementation. The research has been based on the case-study of a seminar with the professors of a Russian university, the analysis of the seminar transcript is the basis for the article.

### Введение

Вопрос об образовании может быть поставлен двояко: фактически и артефактически. В первом случае ему приписывается статус объекта, с которым можно вступать в познавательные и практические отношения. «Что происходит в образовании?», — спрашивает носитель фактического под-

хода, полагая при этом, что образование существует до и независимо от поставленного им вопроса. В качестве фактов образования выступают самые различные его атрибуты: вещи, свойства и многообразные связи, люди и институты, референциально отображаемые в дескриптивных и прескриптивных моделях. Считается, что образованию, как и всем иным явлениям объективного мира, присущи те или иные закономерности, изучение которых составляет предмет образовательных наук. И хотя этот предмет постоянно переопределяется в дискуссиях сторонников фактической редакции образования, это не затрагивает бытующее исходное реалистическое допущение. Да и как может быть иначе? Позицию министра образования, например, отказывающего последнему в фактическом статусе, иначе как странной не назовешь. И это касается не только позиции министра. Фактичность образования легитимирует огромное количество культурных практик, обеспечивает их социальную устойчивость и контролируемую вариативность. Фактическая редакция образовательной реальности достаточно последовательно, на наш взгляд, реализуется П. Бурдьё и Ж.-Л. Пассроном (Bourdieu, Passeron) в известной работе «Воспроизводство: элементы теории системы образования». Авторы, в частности, пишут: «Зная, с одной стороны, отношения, связывающие социальные или учебные характеристики разных категорий учащихся с соответствующими уровнями социальной компетенции, и с другой — эволюцию относительной доли категорий, характеризующихся разными степенями восприимчивости, можно построить модель, позволяющую объяснить и в определенной мере прогнозировать изменения педагогического отношения» [21, 99]. В область фактического в данном случае попадают объективные контексты образовательных ситуаций, их влияние на учебное позиционирование учащихся, социальные компетенции, изучение динамики которых позволяет строить вероятностные и относительно долгосрочные прогнозы состояния педагогических систем.

Во втором случае — артефактическом — образование полагается производным от человеческих действий и вне их не существующим. Эти действия могут быть не в полной мере осознанными, но именно в них воплощена не только искусственная природа образования, но и его особый онтологический статус<sup>13</sup>. Образование существует в той мере, какой реали-

<sup>13</sup> Российский философ С.П. Хаткевич формулирует близкий нашему подходу тезис о коммуникативной онтологии образования: «Коммуникативная образовательная онтология представлена взаимодействиями, полипозиционными отношениями, постоянно формирующимися как новые, и меняющимися связями, их переплетениями и сцеплениями. Реальность образования — движение отношений, коммуникации, которые не имеют ничего общего с единой субстанцией, но существуют как акцентация отношений».

зуется активность его участников. Оно «живет» в специфически образовательных интеракциях. С этой точки зрения учебная лекция в университете может ничего общего с образованием не иметь. То есть не любое действие или взаимодействие способно рождать образовательные феномены, равно как и выступать гарантией их появления. В этой перспективе образование сингулярно, случайно, зависимо от динамики сложноконтролируемых интерактивных условий и привходящих обстоятельств. Сказанное не означает невозможности его изучения и практикования, осуществления действий, в которых вероятность образовательной реализации была бы большей, чем в их отсутствие.

Явление образования парадоксально в том смысле, что его продуценты оказываются захваченными образовательными и создаваемыми с их участием процессами и состояниями, что ведет к разрыву их самотождественности, изменению качества присутствия в образовательной ситуации. Артефактическая редакция образования роднит его с таким культурным феноменом как театральное искусство, причем и в темпоральном плане (актуальное время театрального действия), и в топологическом (присутствие в месте действия), и в коммуникативном (связанность формы действия и зрительского отношения). Классическое единство места, времени и сценической формы выступает, как известно, ключевым условием достижения эстетического эффекта — катарсиса. Родственность, однако, не означает тождества. Образовательный эффект, в отличие от эстетического, не связан с переживанием-наслаждением, а соотнобразуется, скорее, с когнитивной перестройкой, просветлением, всполохом чаянного смысла, открывающего участникам образовательного взаимодействия (в процессе этого взаимодействия) возможность достижения и постижения инобытия.

Образовательный эффект в артефактической редакции образования не выступает предметом педагогической гарантии, а возникает как событие образования, приостанавливающее автоматизм социальной и культурной преемственности. Идеологическое обоснование артефактической трактовки образования мы обнаруживаем, в частности, в работах по критической педагогике американского философа образования Г. Жиру (H. Giroux) и его последователей. Обсуждая функции критической педагогики, Г. Жиру говорит о необходимости изучения того, «как знания, действия и субъек-

---

самих по себе, тех “разрывов” и “между”, что существуют в мгновения коммуникативных связей и воздействий. “Между” и есть реальность образования в его коммуникативной онтологии. “Между” как разрыв, внепредметная реальность, которая только и сохраняется в непрерывном движении и изменении образования, в его непрерывной интенции к будущему, в его открытости. Современное образование существует как постоянная возможность быть иным» [38, 44].

тивность изменяются и конструируются в социальных процессах, базирующихся на суждениях» [2, 52]. Он подчеркивает необходимость «учить студента исторически и критически осмысливать культурные коды, осознавать их ограничения, включая и те коды, которые они используют для конструирования собственных нарративов и историй» [2, 53]. Жиру также формулирует тезис об образовательном изменении, которое связано не с модификацией тех или иных отдельных структур в образовании, а с трансформацией способа мышления об образовании в целом, переходе от воспроизводства его эссенциалистских трактовок «к практикам культурного вмешательства и социального действия» [3, 301].

Область притязаний нашего подхода, в отличие от установок радикальной педагогики, не столь тотальна. Мы несколько иначе, чем Жиру, масштабируем<sup>14</sup> образовательную реальность, пытаюсь обнаружить артефактический генез образования на молярном уровне педагогических отношений, в смещениях и разрывах аудиторного дискурса, динамике коммуникативной власти в межличностном взаимодействии. Анализ условий такого рода образовательных изменений и составляет поисковую область настоящего изложения.

## 1. Диспозиция

Теоретическое направление, от имени которого реализуется настоящее исследование, принято называть «микроподходом». Его истоки обнаруживают себя в таких гуманитарных традициях как символический интеракционизм и социальная психология малых групп, этнометодология и микроэтнография, нарратология и разговорный анализ, дискурсивные и культурно-антропологические исследования. Микроподход концентрирует свое внимание на «здесь-и-сейчас» происходящем межличностном взаимодействии, полагая при этом, что изучение локальных (непосредственных и опосредованных) интеракций способно пролить свет не только на их актуальное состояние, но и сообщить исследователю «кое-что» о макропроцессах, происходящих в социуме и культуре, то есть указать на большое в малом.

---

<sup>14</sup> Операцию «масштабирование» П. Рикёр назвал «оптической метафорой». «Изменяя масштаб, – писал он, – мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче... Мы видим разные вещи... Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» [31, 297]. И если Жиру в своих исследованиях пользуется преимущественно «телескопом», то наша исследовательская оптика настроена «микроскопически».



Микроподход стремится увидеть в локальном межличностном взаимодействии, (например, в очереди на автобусной остановке или телефонном разговоре) принцип жизненного порядка, объективное и надличное действие которого создает социальную ткань. Внимание к внеперсональным силам (негласным правилам, ритуалам, поведенческим автоматизмам) определяет основную область притязаний микроаналитиков. Последнее не исключает интереса к тем или иным социальным деривациям и маргинальным феноменам. Считается, например, что «внимание к микроскопическим подробностям происходящего позволяет обнаружить за внешне однородным и рутинным течением дел события весьма неоднородные и необычные» [34, 15]. Однако интерес к незаконносообразному, как правило, не самостоятелен и значим постольку, поскольку проливает свет на существенное в социокультурных процессах и явлениях. Для большинства исследовательских версий микроподхода системообразующей выступает познавательная установка — поиск ответа на вопрос: «Что происходит на самом деле?» [34, 16].

Наше обращение к микроподходу, совпадая во многом с его ключевыми положениями, отличается от него доминированием не исследовательского, а прагматического педагогического контекста. Это доминирование выражается в приоритете «должного» перед «сущим», подчинении исследования практической задаче — изменению характера взаимодействия участников образования. Из этого следует, что отношения с образованием определяются не соображениями истинности, а ценностями эффективности. Данное обстоятельство роднит представляемую версию микроподхода с так называемым «ангажированным исследованием», выступающим формой «социальной практики и даже политической деятельности, направленной на изменение реальности» [4, 31].

Нацеленность на образовательное изменение проявляется в предметных отношениях, методологических процедурах и организации исследовательской позиции.

Особенностью реализации предметных отношений (содержания взаимодействия) артефактической версии образования является их интерактивный и имманентный ситуации генез. Или, другими словами, предмет исследования (преобразования) конструируется не до, а в ходе исследовательского взаимодействия, являя собой момент анализа и оценки ситуации, моделируемой в образовательной интеракции. Разумеется, что для его возникновения используются те или иные семиотические или физические ресурсы, например, тексты, визуальные и аудиовизуальные материалы, нече-

ловеческие акторы-вещи (non-human actors), однако основным предметообразующим условием выступают артефакты (высказывания, действия и движения участников, созданные ими схемы, рисунки и пр.), произведенные в образовательной коммуникации. В ходе образовательного использования артефактические значения подвергаются существенной модификации<sup>15</sup>.

Методологическая организация исследования связана с апелляцией к возможностям образовательной коммуникации (ситуационному дискурсу), которые выступают одновременно и организационной формой исследования, и исследовательским средством, и средой взаимодействия участников образования, и, наконец, основным продуктом реализации образовательных отношений. Изменение режима функционирования образовательной коммуникации выступает важнейшим показателем динамики образовательной ситуации.

Инструментальное и конструктивное отношение к исследовательской позиции, в свою очередь, становится ведущим фактором ситуационных изменений. В этой перспективе педагогическое воздействие направлено не только и не столько на условия взаимодействия или других участников образовательной интеракции, сколько на (и прежде всего) позицию самого исследователя и его самоотношение. Модифицируя свою позицию и связанные с ней коммуникативные стратегии, исследователь (педагог) совершает в образовательной ситуации организационно-регулятивные действия, побуждая участников взаимодействия к реконвенционализации интерактивных условий.

## 2. Замысел

В основу организации исследования было положено известное культурологическое положение о трех формах опосредования межличностной коммуникации. Предполагается, что коммуникативные процессы революционизируются по отношению друг к другу, выступая как «дистанции» знакового обмена: 1) «лицом к лицу», устно-речевой обмен; 2) письменный обмен, опосредованный печатью; 3) обмен, осуществляемый посредством электроники [24, 96]. Историческая рефлексия образования свидетельству-

---

<sup>15</sup> Изменение значений Б. Бернштейн связывает с перемещением дискурса (реконтекстуализацией) из одного поля (например, из научного) в образовательное [20, 90].

ет о драматическом переходе от одной медиативной формы, конституирующей образовательную интеракцию, к другой<sup>16</sup>. В современной образовательной ситуации присутствуют все три вида медиаторов, порождающих не только соответствующие возможности, но и проблемы, связанные с отношениями между ними, поскольку «каждый из этих кодов требует определенной компетентности» [13, 139]. Положение, однако, таково, как замечает цитируемый автор, что «европейская школа оказалась однозначно сконцентрированной на письменных компетенциях» [там же].

Если наблюдение Т. Шкудлярка верно, то ситуация становится парадоксальной. Современная культура приобретает все более визуализированный характер<sup>17</sup>, а образование продолжает воспроизводить текстоцентрированную традицию, ведущую к тому, что мы, говоря словами Маклюэна, «продолжаем мыслить в соответствии со старыми, фрагментированными пространственными и временными образцами доэлектрической эпохи» [26, 6]. Текстоцентрированная установка, опосредующая наше отношение с миром, как считает американский психолог Арнхейм, обесценивает работу непосредственного человеческого восприятия, приписывая образному постижению мира вторичный вспомогательный статус<sup>18</sup>.

Между тем, как уже отмечалось, ситуация последних десятилетий сообразуется с активным проникновением визуально нагруженных информационно-компьютерных средств во все сферы культурной жизни, причем образование, в силу своего положения между культурой и индивидом, оказалось в числе тех социальных сфер, которых компьютерная революция коснулась в первую очередь. Сегодня практически невозможно найти университет, в котором бы ни функционировала та или иная программа его

<sup>16</sup> М. Мак-Люэн, например, пишет об остром средневековом конфликте в обучении магистров соборных школ между визуальным [у Мак-Люэна основанном на письменном тексте] и устным подходом к Писанию, «который стал также, как можно было предвидеть, осевым конфликтом в новой визуальной культуре Возрождения» [27, 166].

<sup>17</sup> Исследования культуры и образования квалифицируют современную ситуацию как «мир эффективности образа» [28, 153]; как «иконический поворот» в культуре [8, 5]; как смену грамματοлогической модели культуры (где основа – письмо) «моделью, где первичную роль играют визуальность и ее коды» [22, 51]; как утверждение парадигмы «диктатуры глаза», «кризиса письма и чтения» [1, 38]; как возникновение новых возможностей образования, позволяющих делать «обучение более ярким и мотивированным, субъектным и интерактивным, открывающим возможности его индивидуализации и профилирования» [7, 97].

<sup>18</sup> «Мы отрицаем дар понимания вещей, который дается нам нашими чувствами. В результате теоретическое осмысление процесса восприятия отделилось от самого восприятия и наша мысль движется в абстракции. Наши глаза превратились в простой инструмент измерения и опознавания, отсюда недостаток идей, которые могут быть выражены в образах, а также неумение понять смысл того, что мы видим. Естественно, что в этой ситуации мы чувствуем себя потерянными среди предметов, которые предназначены для непосредственного восприятия. Поэтому мы обращаемся к более испытанному средству — к помощи слов» [16, 19].

информатизации. Тем не менее, анализируя современное положение образования, американский исследователь М. Пренски (M. Prensky) фиксирует наличие радикального межпоколенческого разрыва между студентами и преподавателями, относя первых к «цифровым рожденным», а вторых — к «цифровым эмигрантам» [9, 1]. В образовании складывается парадоксальная ситуация, когда «наши Цифровые Иммигранты-инструкторы, говорящие на устаревшем языке (на языке до-цифровой эпохи), претендуют на то, чтобы обучать представителей цифрового поколения, говорящего на принципиально новом языке» [9, 2]. Однако насколько то, что Пренски обнаруживает в университете Гарварда, имеет место в постсоветских вузах? Насколько прочно позиция университетских преподавателей укоренена в структурах текстуальных отношений, каковы условия ее динамизации?

В поиске ответов на поставленные вопросы мы решили смоделировать ситуацию медиаторного конфликта, который бы помог выявить господствующие в университетской аудитории коммуникативные предпочтения, а также испытать их границы, апробировать на устойчивость и изменимость. При этом предполагалось, что выразительной чертой педагогических позиций будет доминирование текстуальных стратегий, проявляющееся в речевых действиях, ведущих к поглощению словом образа, и это обстоятельство должно определяться участниками взаимодействия как само собой разумеющееся образовательное отношение.

### 3. Case-study

На одном из образовательных семинаров в Томском государственном университете его участникам — преподавателям в возрастном диапазоне 25–60 лет (22 человека) — было предложено внимательно рассмотреть представленную ниже фотографию<sup>19</sup> и ответить на вопрос: «Что вы увидели?».

---

<sup>19</sup> Фотография демонстрировалась с помощью проектора на большом экране, причем эта экспозиция сохранялась на протяжении всего занятия (авт.).



В настоящем анализе будут последовательно представлены высказывания, зафиксированные в стенограмме занятия, сопровождаемые нашими комментариями.

***Реплика 1:** Я увидела ледовое поле, какая-то фиксация этапа игры, увидела, что это класс, учитель в классе.*

Данная реплика звучит через несколько секунд после заданного ведущим вопроса. Оперативность ответа здесь свидетельствует о кратковременности этапа рассматривания фотографии, прямом следовании регулятивному действию слов ведущего. (Ведущий использует глагол прошедшего времени: «увидели», а репликант воспринимает его как указание на завершение процесса наблюдения и апеллирует не к образу восприятия, а к представлению — вторичному образу, опосредованному памятью.) Форма вопроса, заданного ведущим, стимулирует не восприятие визуального артефакта, а рефлексивные процессы.

Заметим также, что в своем интроспективном отчете автор реплики обращен прежде всего к содержанию изображения. Рассказ о нем включает в себя и некоторые фотографические элементы (ледовое поле), и интерпретативные фрагменты (этап игры, класс, учитель в классе). Изобразитель-

ный статус предмета восприятия не эксплицирован, равно как и его двойственность (изображение в изображении). «Ледовое поле» фигурирует в речи как реально наблюдаемый физический объект.

Как социальное действие данное высказывание использует личную форму «я», демонстрируя тем самым другим участникам образец коммуникативного поведения в текущем событии. Этот образец строится по модели парного взаимодействия с ведущим, на вопрос которого отвечает репликант. Ответ на вопрос позиционирует не только отвечающего, но и реципрочно ведущего как инстанцию, имеющую право эти вопросы формулировать. В традиционном учебном взаимодействии эта позиция принадлежит, как правило, преподавателю.

***Реплика 2:** Мы увидели некоторое изображение, откадрированное в определённом формате.*

Вторая реплика относится уже не к содержанию изображения, а к его репрезентации, подчеркивая артефактический статус обсуждаемого предмета. В качестве значимого момента наблюдения выступает «откадрированность» изображения, указывается на присутствие в нем рамки, что следует расценивать как фиксацию репликантом визуального контекста. В то же время использование участником дискуссии глагола «увидели» можно рассматривать, как и в случае первой реплики, как рефлексивное высказывание.

Реплика реализуется от имени множественного «я» — «мы», которое в аспекте коммуникативной регуляции может быть трактовано как реакция на правило коммуникации, утверждаемое первой репликой. Вместо парного взаимодействия «ведущий — участник дискуссии» вводится коммуникативная норма «ведущий — группа». Этим введением репликант повышает социальный статус своего высказывания, увеличивает его шансы в борьбе за коммуникативную власть в начавшейся дискуссии.

Таким образом, посредством реализации второй реплики, в развитии обсуждения намечаются две возможности. Первая связана с наращиванием интерпретативного ресурса обсуждения, в котором визуальная природа изображения теряет свою специфику, вторая — с тематизацией визуального артефакта, спецификацией воспринимаемых характеристик и последующим анализом последних.

*Реплика 3: На разных мониторах разные картинки.*

Третья реплика апеллирует к отображенному на фотографии содержанию, поддерживая тем самым контентуальный тренд, заданный первым высказыванием. В то же время характер реплики позволяет с высокой степенью вероятности предположить, что говорящий в данном случае обращается не к содержанию своего представления, образу сознания, а к изображению на экране, визуальном доступном для всех присутствующих. Слово «смотрите» здесь подразумевается. Однако неэксплицированность визуального статуса предмета позволяет обсуждению функционировать в реалистическом режиме<sup>20</sup>. Участник дискуссии «видит» не фотографическое отображение мониторов, а мониторы, воспроизводящие те или иные жизненные события. Это обстоятельство позволяет нам определить, перефразируя Анкерсмита, речевую стратегию, развиваемую первой и третьей репликой, как «коммуникативный реализм». Данная речевая стратегия блокирует содержащуюся в высказывании возможность взаимодействия с изображением как визуальным артефактом; граница, создаваемая фотографическим кадром, стирается. Фотография используется в функции удвоения реальности, ей отводится «документальная роль» [39, 23].

Отсутствие регулятивных «включений» ведущих позволяет присутствующим на занятии преподавателям расценивать их молчание как одобрение применяемых участниками действий, правильную антиципацию ими желаемого учебного поведения.

*Реплика 4: Я увидела вечную как мир проблему: педагог и те, кто находятся в аудитории, и не факт, что они встречаются. Слушают только первые парты, все дальше в компьютерах что-то делают свое. А лектор читает лекцию.*

Четвертая реплика, участвуя в содержательной координации, стремится перевести обсуждение на более высокий уровень абстракции: «уви-

<sup>20</sup>В данном случае мы используем различие «нарративного реализма» и «нарративного идеализма», введенного Ф. Анкерсмитом. В основе нарративного реализма, по мнению ученого, лежит зрительная метафора «картины» или «фотографии», предполагающая возможность верификации соответствия «между фотографиями и картинами (взятыми как целое и в деталях), фрагментами зримой реальности, изображенными на них» [14, 118]. Нарративный идеализм, в свою очередь, исходит из прямо противоположного допущения, учитывающего текстуальную опосредованность нашего восприятия: «мы “видим” <math>\diamond</math> только сквозь маскарад нарративных структур (хотя за этим маскарадом нет ничего, что обладает нарративной структурой» [14, 130].

дела вечную как мир проблему». Это высказывание концептуализирует визуальную презентацию в повествовательной форме<sup>21</sup>. И хотя четвертая реплика включает в себя описательные элементы («слушают только первые парты», «лектор читает лекцию»), они, тем не менее, реалистичны и подчинены указанному выше концептуальному контексту. Высказывание, реализуемое как обобщающий нарратив, трактует визуальный объект как мыслимую вещь. Мышление при этом, апеллируя к описанию, совершает посредством нарративизации перевод образа в текст. Теперь образ подчинен слову, контролирующему не только предмет восприятия, но и воспринимающий процесс. Текст опосредует отношение говорящего к визуальному артефакту, определяет его риторическую позицию.

Анализируемое высказывание содержит в себе и социальное послание. Оно, как нам представляется, заключается в скрытой оценочности суждения. Внешне эта реплика выглядит как констатив<sup>22</sup>, репрезентирующий происходящее, однако ярко выраженная оценочность суждения позволяет обнаружить в нем перформативную составляющую. Известно, что «ценности не только существуют, но и обязывают, а, точнее, «обовязывание» является свойственной им формой бытия» [11, 133]. Высказывание как перформатив утверждает в сообществе семинара ценность коммуникативной общности участников образовательных ситуаций.

*Реплика 5: Вы знаете, а я обратила внимание, что все смотрят в разные стороны, они смотрят на объект, находящийся в стороне, здесь общей, единой коммуникации нет.*

Пятая реплика носит интерпретативный характер, подчиняясь нарративной концепции ситуации, привнесенной в обсуждение предыдущей репликой: «все смотрят», «нет общей, единой, коммуникации». Коммуникативное поведение такого рода связано, на наш взгляд, не только с особенностями идущей дискуссии, но и со спецификой визуально артефакта —

<sup>21</sup> Здесь мы используем различие описательной и повествовательной форм высказываний, предложенное российским лингвистом Д. Токаревым. Согласно его утверждениям, описательная и повествовательная формы выражения соотнобразуются с разностью дистанций, реализуемых между словом и образом. Близость слова и образа рождает описательную стратегию высказывания, «целью которой является наиболее точная фиксация образа» [33, 63], в то время как дистантное отношение к образу вызывает к жизни нарратив (повествование).

<sup>22</sup> Различение высказываний на констативы (описания) и перформативы (поступки или действия, а также часть поступков или действий) принадлежит, как известно, Д. Остину [29, 16–18].



фотографии, на которую указал в свое время Р. Барт: «Фотография как бы постоянно носит свой референт с собой» [18, 13]. Отмеченное Бартом обстоятельство — соединенность знаковой формы фотографии и ее значения — провоцирует восприятие на содержательное отношение, помещая визуальные конститутивы артефакта в слепое пятно перцепции.

Четвертая реплика используется ее последовательницей в качестве контекстообразующего условия. При этом в организации этого высказывания существенен элемент «додумывания», «дорисовывания», путем введения объекта, «находящегося в стороне», которого на самом изображении нет<sup>23</sup>. Достаивая в воображении недостающие элементы фотографии, репликант как бы оживляет ее, психологически приближая изображенное к собственному опыту. Психотехнически это обеспечивается посредством «сопровождения взгляда» того, кто изображен на фотографии. Репликант «смотрит» вместе с фигурой идентификации, переживая за нее отсутствие объекта. Такого рода действие можно определить как когнитивное присвоение визуального артефакта, посредством эксплуатации психологических ресурсов, имеющих в распоряжении репликанта.

Образец действия, который демонстрирует в дискуссии пятый репликант, связан с контекстуальным приемом, использующим для организации понимания внешние по отношению к изображению условия (личный опыт реципиента, историю визуального объекта или биографию его автора). Этот прием, рожденный текстуальной герменевтикой<sup>24</sup>, автоматически переносится в работу с визуальными объектами, становящимися текстом внутри другого текста.

*Реплика 6: Можно еще оценить уровень благосостояния студентов как средний, поскольку у них недорогие ноутбуки.*

В ключе отмеченной нами содержательной конвенции — характеристики коммуникативного процесса — действует и шестое высказывание, которое, соединяясь с пятой репликой, реализуется как «сильная» оценочность, доминирующая над зрительным процессом: «средний уровень бла-

<sup>23</sup> Феномен «додумывания» может быть трактован с помощью категории «инференция», означающей «широкий класс когнитивных операций, в ходе которых и слушающим, и нам, интерпретаторам дискурса, лишенным непосредственного доступа к процессам порождения речи в голове или «душе» говорящего, приходится «додумывать за него» [25, 124].

<sup>24</sup> Структура текстуальных действий описана в общем виде американским лингвистом Р. Скоулзом и заключается в реализации трех последовательных действий: чтения (декодирования), интерпретации (конструирования текста над читаемым текстом) и критики [10, 23].

госостояния студентов». Фотография в этом высказывании предстает как предмет декодирования (текстуальный прием), в результате которого проясняется содержание фотографического сообщения. Трактовка изображения как сообщения является важнейшей характеристикой анализируемого речевого акта. Она выражает собой определенный, утверждаемый этим действием коммуникативный императив: «Изображение — есть содержательное послание».

В то же время это высказывание не только нечто утверждает, но и как всякое суждение, утверждая это нечто, что-то скрывает. В данном случае оно, переводя внимание участников дискуссии на внешний по отношению к изображению контекст, имплицитно поддерживает складывающуюся на семинаре конвенцию, согласно которой участники обсуждения, воспринимающие один и тот же визуальный артефакт, видят одно и то же<sup>25</sup>. Принцип общего видения устанавливается и поддерживается коммуникативно, в том числе и посредством скрытых регулятивов.

*Реплика 7: Вообще-то написано, что это «На лекции», очень бы хотелось понять, на какой лекции; нужно было бы понимать, где это снято, то есть самой картинке вообще недостаточно, она порождает много разных версий. Контекст надо расширить.*

Свое обоснование это высказывание находит в подписи к фотографии. Подпись, как можно заметить, обратившись к приведенному выше изображению, ему не принадлежит. Подпись — атрибут электронного файла, его название. Однако репликант совершает акт объединения слова и образа, путем подчинения фотографического изображения текстуальному сообщению<sup>26</sup>. Этим он не только поддерживает содержательное согласие в обсуждении, но и учреждает речевым действием текстоцентрированное определение ситуации. Подписи отводится фундаментальная роль. При этом текстоцентрированное отношение конституируется как открытое требование контекстуализации: «Контекст надо расширить». Превращение разного рода реалий в текст польский философ образования Т. Шкудлярек

<sup>25</sup> В данном случае нас не интересуют внеситуативные интерпретации происходящего на семинаре. Так, например, Р. Арнхейм трактует предметное единство визуального восприятия в сообществе. Он пишет: «Если бы восприятия всех людей были совершенно различными, то никакая их социальная коммуникация не была бы возможной, а если бы образы одного объекта, полученные неким человеком, были абсолютно несопоставимы, то этот человек окончил бы жизнь в сумасшедшем доме. ...для всех практических целей перцепты являются объективными сущностями» [17, 321]. В фокусе нашего внимания не социально-психологические, а коммуникативные условия взаимодействия с визуальным артефактом, производство согласия в группах посредством координации высказываний.

<sup>26</sup> Текст здесь «служит опорой для изображения, называет, объясняет его, разлагает, помещает в последовательность текстов и на страницы книги и вновь становится “легендой”» [36, 21].

именует «текстуализацией»<sup>27</sup>. В результате текстуализации фотографическое изображение лишается своей визуальной специфики. Интерпретативный акт в этом случае выступает не как средство производства различий, а как условие когнитивного и социального отождествления<sup>28</sup>.

Одновременно с текстуализацией седьмая реплика реализуется как корректировка дефицитарной (по мнению говорящего) позиции ведущего. Это ведущему следовало бы указать «на какой лекции это снято», «где это снято». Автор реплики посредством ее утверждает правило, согласно которому ответственность за ситуационный и перцептивный порядок несет ведущий (преподаватель), а многовариантность версий понимания оценивается как следствие недостаточности педагогического управления. Седьмой репликант ставит ведущего на его педагогическое место.

***Реплика 8:** Обратите внимание: на разных компьютерах схвачены разные этапы одной игры, единое пространство, одна аудитория, по всей видимости, идет обсуждение какого-то сюжета игры, но в пределах зрения одного человека находятся отдельные этапы этой игры.*

К рассматриванию изображения пытается повернуть текущую коммуникацию восьмая реплика. Начальная часть высказывания — «Обратите внимание» — ориентирована на всех участвующих в коммуникации. Одновременно оно вводит в качестве предмета дискуссии процесс видения, зрительную перспективу «в пределах зрения одного человека». Этим действием восьмая реплика осуществляет переключку со вторым высказыванием, открывая принципиальную возможность трактовки воспринимаемого визуального предмета как эффекта кадрирования. То есть «единое пространство» и «одна аудитория» — не следствие структурированности самого фотографического предмета, а результат взаимодействия некой ре-

<sup>27</sup> Этой операцией, замечает Т. Шкудлярек, реализуется акт «текстуальной» власти (textual power), обеспечивающей «придание текстуальной формы опыту и его презентации» [13, 131].

<sup>28</sup> Здесь мы вступаем в некоторую полемику с однозначностью утверждения М. Фуко, который пишет: «В западной живописи с пятнадцатого и вплоть до двадцатого века господствовали, я думаю, два принципа. Первый утверждает отделенность пластической репрезентации (заключающей в себе сходство) от лингвистической референции (исключающей его). Показывают через сходство, говорят через различие. Две системы не могут пересечься или смешаться. Необходимо, чтобы в той или иной форме существовало отношение соподчинения: либо текст определяется изображением (как в тех картинах, где представлена книга, надпись, письмо, имя персонажа), либо изображение определяется текстом (как в книгах, где рисунок завершает, словно следуя наикратчайшим путем, то, что поручено представлять словам)» [36, 37]. Практика сходства или различий соотнобразуется, как нам представляется, не только с формой репрезентации, но и с организационно-коммуникативными условиями, в которых репрезентация реализуется.

альности и технического средства. Изобразительные элементы фотографии не являются результатом позирования или предметом художественного творчества оператора. Съемка, осуществленная внезапно, произвела образ, с помощью которого жизненная реальность оказалась ему подчиненной. Фотография в этом случае реализуется не как отражение объекта, а как «часть, продолжение объекта и мощное средство овладения им и управления» [32, 203].

Отмеченное нами здесь — это лишь потенция, содержащаяся в восьмой реплике. Но в ней уже обнаруживают себя элементы окуляроцентристского подхода, кладущего образные измерения в основание опирающегося на них суждения. При этом восьмое высказывание носит регулятивный характер (или таковой может быть ему приписан), поскольку, будучи обращенным ко всей аудитории, оно своим притязанием на значимость, с одной стороны, формирует новый тренд в коммуникации, выступает как противотекст доминирующего текста и поддерживающих его форм коммуникативной солидарности, а с другой — пытается перевести режим коммуникации: из вертикального в горизонтальный. «Обратите внимание» обращено не к ведущему, а ко всем участникам взаимодействия.

*Реплика 9: А я увидел матрешку: в центре на мониторах действуют игроки, за рамками мониторов другие люди визуальнo наслаждаются тем, что другие делают, одни действуют, другие на них смотрят, и мы смотрим за всем этим.*

К процедуре рассматривания подключается девятое высказывание. Восприятие в этом представлении распадается на ряд проекций, каждая из которых образует специфическую наблюдательную установку. Для ее выражения говорящий использует образ «матрешки» — визуальную типизацию, с помощью которой «существенные свойства объектов мышления при помощи образа наглядно объясняются» [15, 99]. Формула «наблюдения за наблюдающими, за наблюдателями» возникает и реализуется не как наложение логически априорно определенного принципа на перцептивный материал, а как реструктуризация воспринимаемого образа, продиктованного активностью процедуры рассматривания.

В то же время в девятой реплике присутствует и попытка визуального обобщения всей ситуации семинарского обсуждения, объединения всех ее структурных компонентов посредством идентичности производимого действия: «на них смотрят, и мы смотрим за всем этим». Это обобщение сохраняет в себе эмпирические признаки наблюдаемого, одновременно объединяя их на основании видимых (поверхностных) характеристик.

***Реплика 10:** А мне представляется, что здесь много разных индивидуальных траекторий, образовательные ли они — это вопрос. Смотрите! Компьютеры показывают разные моменты игры, а правый компьютер показывает что-то вообще другое, не игру в хоккей, более того, студенты, которые смотрят в нашу сторону, похоже что-то разглядывают. Вот, как минимум, три траектории.*

Десятая реплика поддерживает стратегию рассматривания изображения. Оно также описывает особенности структурных элементов изображения: «компьютеры показывают разные моменты игры, а правый компьютер показывает что-то вообще другое, не игру в хоккей», «студенты, которые смотрят в нашу сторону, похоже что-то разглядывают», проблематизируя единство изображенного на фотографии события. Десятое высказывание, также как и восьмая реплика, обращена ко всем участникам переговоров и реализует регулятивное отношение. Но она одновременно содержит в себе и момент «прозрения». Репликант вдруг увидел то, чего не видел до сих пор и выразил это вновь возникшее видение экспрессивным обращением: «Смотрите!».

Координация трех заключающих высказываний усиливает визуальную ориентацию обсуждения, трансформируя структуру и содержание коммуникативного процесса. Видение, подчиненное слову и аккомпанирующее ему в разноуровневых актах дискурсивного мышления, освобождается от этой зависимости и начинает выступать в качестве фактора, регулирующего когнитивные отношения и вербальный порядок. В коммуникации начинает складываться новый тренд, ограничивающий экспансию текстоцентрированных взаимодействий и связанных с ними императивов речевого поведения. Изменение коммуникативного процесса *de facto* означает попытку смены формы коммуникации в семинаре, его «визуальный поворот».

## **Обсуждение**

В исследовательскую задачу семинара, как уже отмечалось выше, входила проверка укорененности текстоцентрированных стратегий в коммуникативном поведении университетских преподавателей, а также поиск внутрикоммуникативных условий их ограничения, что в перспективе означало бы принципиальную возможность увеличения спектра речевого ре-

пертуара образования, расширение когнитивных и социальных компетенций его участников.

Для решения указанных задач была использована фотография — визуальный артефакт, позволивший в ходе обсуждения инспирировать ряд высказываний, проявляющих коммуникативные позиции и речевые действия преподавателей-участников семинара. Эта инспирация должна была пролить свет на два интерактивных феномена: когнитивный (способ оперирования знанием) и социально-поведенческий (характер взаимодействия высказываний, их регулятивно-коммуникативное значение). Как показал наш анализ, текстоцентрированная стратегия, особенно на начальном этапе взаимодействия, имела определенный приоритет и осуществляла экспансию на все коммуникативное пространство семинара (реплики 1–7). Признаками текстоцентрированной эпистемологической ориентации высказываний выступили следующие способы поглощения словом образа: *нарративизация* визуального артефакта (превращение фотографии в рассказ о фотографии), *текстуализация* визуального артефакта (применение к фотографии приемов текстологического анализа), а также *интеллектуализация* визуального артефакта (использование представлений о нем разного уровня абстракции, перевод в статус мыслимой и словесно структурируемой сущности). Этим способам реализации коммуникации сопутствовало мгновенное понимание (схватывание) смысла визуальной презентации и связанная с ним редукция процесса рассматривания как информационно значимого когнитивного действия.

В социально-поведенческом плане наш анализ выявил следующие формы коммуникативного ассоциирования: *диадное взаимодействие* (отношение между «я» ведущего и «я» участника семинара), *квазидиадное взаимодействие* (отношение между «я» ведущего и групповым «мы» участников семинара), *процессуальная инклюзия* (отношение подчиненности индивидуальных и групповых форм субъективности доминирующим коммуникативным трендам и состояниям).

Регулятивное значение высказываний в ходе занятия сообразовывалось не только с «выставлением на референдум» вариантов ассоциирования, но и с использованием особого рода «безадресных» высказываний, ориентированных на стабилизацию или трансформацию целостной структуры ситуации. Этот тип высказываний более рельефно, чем другие, держал претензию на общезначимость, то есть на коммуникативную власть. Последняя, судя по данным анализа, может реализовываться не отдельными репликами, а их последовательностями. В этом случае власть

принадлежит не отдельной позиции, а доминирующим в коммуникации процессам или состояниям.

Наше исследование зафиксировало и имплицитные формы коммуникативной регуляции (внеситуативная контекстуализация, игнорирование высказываний, тематическое переключение). Эти коммуникативные приемы обладают высокой степенью эффективности прежде всего потому, что реализуются «в тени» содержательного внимания участников взаимодействия и плохо поддаются осознанию и контролю. К такого рода имплицитным регуляторам принадлежат и инициативные высказывания<sup>29</sup>, открывающие обменные процессы в коммуникации. В анализируемом нами случае к инициативным высказываниям можно отнести вопрос, заданный ведущим в начале семинара. Использование им в инициативном высказывании глагола в прошедшем времени — «увидели» — активировало отношение участников к ситуации визуального восприятия как завершенной, стимулировало обращение к образам памяти и предметизирующей рефлексии в целом.

В образовательном отношении особый интерес представляют формы коммуникативного согласия, отмеченные нами в процессе интерпретации отдельных реплик и их союзов. Говоря о согласии, мы не имеем в виду ее трактовку в духе коммуникативной рациональности Ю. Хабермаса, связывающего согласие с осознанным альянсом убеждений, проявляющемся в реакциях коммуникантов на речевой акт [37, 200]. Договор, выступающий способом конституирования согласия, мы склонны рассматривать как частный случай соглашений. В нашем анализе согласие фигурирует как поведенческое действие, базирующееся на координации и состыковке высказываний. Для этого типа интеракций осознание их условий и последствий не является обязательным. В основе данной формы согласия лежат миметическая реакция и механизм распределения коммуникативной власти. Инициативное или авторитетное высказывание в этом случае способны вызывать к жизни различные варианты согласия без соглашения. В социально-психологическом языке феномен такого конкордата часто описывается как конформность.

Наблюдение за коммуникативными альянсами имеет, как мы уже сказали выше, важное образовательное значение. Оно связано с пониманием

---

<sup>29</sup> М.Л. Макаров называет инициативные высказывания «инициативными предписывающими ходами». К их числу он относит вопросы, просьбы, приказы и пр. Он отмечает, что «в вопросно-ответном единстве (микродиалог: запрос информации) инициатива принадлежит задающему вопросы, в то время как в диалоге, где один из участников что-то рассказывает, а другой время от времени переспрашивает, инициативой владеет обычно рассказчик, а не автор переспросов» [25, 218].

образовательного акта как смены дискурсивной позиции. С этой точки зрения обнаружение действующих в учебной коммуникации конвенций выступает как непереносимое предварительное условие образования, реализующегося как момент перехода от одной формы коммуникативной устойчивости к другой. Это значит, что образование связано со сбрасыванием одной формы и обретением другой, трансформацией когнитивного и социального порядка коммуникации, динамикой групповых и индивидуальных дискурсивных позиций. Отражение исходных и переходных состояний дискуссии в различных формах сознания и самосознания, а также формирование отношения к условиям происходящего образовательного взаимодействия его участников являются перспективой последующих наших исследований и обсуждений.

## **Заключение**

Обращение к визуальным артефактам как условию диверсификации образования было продиктовано как культурными обстоятельствами последних десятилетий, так и доминированием устойчивых, в данном случае текстоцентрированных, тенденций в образовательной практике. Последнее ведет к тому, что образовательные системы разных стран, «безотносительно к доминантным идеологиям разных обществ, становятся поразительно похожими» [20, 250–251]. Эта схожесть во многом связана с типологизирующим действием образовательной практики, в основе которой лежит процесс воспроизводства. Французские социологи П. Бурдьё и Ж.-К. Пасрон замечают в этой связи, что образование, кроме воспроизводства культуры, обеспечивает еще и воспроизводство социальных форм [21, 27]. Мы же добавим к этому и функцию воспроизводства самого образования. Его устойчивое воспроизводство одним из своих когнитивных следствий имеет реификацию<sup>30</sup> образования. В этом своем реифицированном качестве оно осуществляет дискурсивное позиционирование и тиражирование своих субъектов, а также форм распределения власти и условий межличностного взаимодействия. Эта дискурсивная работа происходит на всех уровнях образовательных отношений: управления, методического обеспечения, исследовательской поддержки и, что важнее, на молярном коммуникативном

---

<sup>30</sup>Реификация – это восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах [19, 147].



уровне. В результате «цифровые рожденные» включаются в языковую игру, навязывающую им правила поведения доэлектрической эпохи, а новые режимы коммуникации либо блокируются, либо маргинализируются условиями действующего образования.

С этой точки зрения режим образовательного воспроизводства реализуется как безличный механизм, работа которого обеспечивается и порожденными им агентами. В исследованиях М. Фуко действие этих вне(человеческих) сил описывается как «микрофизика власти». Власть в понимании Фуко есть нечто, что не принадлежит кому-либо или чему-либо, например, образовательному менеджменту. Она реализуется скорее как форма социальной связи, анонимный принцип, формирующий образовательные процессы без субъекта и на субъекте. «Исследование микрофизики власти предполагает, что отправляемая власть понимается не как достояние, а как стратегия, что воздействия господства приписываются не "присвоению", а механизмам, маневрам, тактикам, техникам, действиям» [35, 41]. С этой точки зрения власть не принадлежит никому, но ей принадлежат все.

Одна из задач исследования, представленного на этих страницах, состояла в интервенции в сам механизм отправления власти на молярном уровне образовательного «метаболизма». Это вмешательство не преследовало целей свержения власти или осуществления глубоких и радикальных изменений в ее функционировании. Интервенция сообразовывалась с проникновением элементов нового силового порядка в структуры прежнего, с ее проявляющим эффектом, способностью создавать условия для обнаружения силовых линий традиции. Уже сам факт такого рода исследования является актом «создания помех» в коммуникативной традиции, способных вызвать в ней нарушения и деривации.

Следствием такого вмешательства могут стать микроизменения образовательного взаимодействия. Они, как показал анализ занятия, касаются когнитивных обстоятельств, порожденных коммуникативной динамикой форм образовательных интеракций, отношений с визуальным артефактом, а также конституирующей образовательную ситуацию педагогической позиции. Возникновение в образовательном воспроизводстве небольшого зазора есть шанс инообразования, значит, и новая возможность для его участников.

#### **Список использованных источников**

1. Анкерсмит, Ф. Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Ф. Р. Анкерсмит ; пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова ; под науч. ред. Л. Б. Макеевой. – М. : Идея Пресс, 2003. – 360 с.
2. Арнхейм, Р. Визуальное мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления ; под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Пастухова. – М. : Издательство Моск. ун-та, 1981. – С. 97–107.
3. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм ; пер. с англ. В. Н. Самохина. – М. : Прогресс, 1974. – 386 с.
4. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм ; пер. с англ. В. Н. Самохина. – М. : Прометей, 1994. – 352 с.
5. Барт, Р. *Camera lucida*. Комментарий к фотографии / Р. Барт ; пер. с фр. и послесловие М. Рыклина. – М. : Ad marginem, 1997. – 223 с.
6. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. с англ. Е. Руткевич. – М. : Academia-Центр ; МЕДИУМ, 1995. – 321 с.
7. Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн ; пер. с англ. И. В. Борисовой. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
8. Бурдье, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдье, Ж.-К. Пассрон ; пер. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
9. Геллер, Л. Экфрасис, или Обнажение приема. Несколько вопросов и тезис / Л. Геллер // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте : сб. ст. ; сост. и науч. ред. Д. В. Токарева. – М. : Новое литературное обозрение, 2013. – С. 44–60.
10. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман ; пер. с англ. А. Д. Ковалева. – М. : КАНОН-пресс-Ц ; Кучково поле, 2000. – 304 с.
11. Король, Д. Ю. Коммуникация и культурогенез современности // Д. Ю. Король // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский [и др.] ; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – С. 94–97.
12. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
13. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Г. М. Мак-Люэн. – М. : КАНОН пресс Ц ; Кучково поле, 2003.
14. Мак-Люэн, М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры / М. Мак-Люэн. – К. : Ника-Центр, 2003. – 432 с.
15. Нанси, Ж.-Л. Складка мысли Делеза / Ж.-Л. Нанси // *Vita cogitans*. – 2007. – № 5. – С. 149–156.
16. Остин, Дж. Избранное / Дж. Остин ; пер. с англ. Л. Б. Макеевой, В. П. Руднева. – М. : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги, 1999. – 332 с.
17. Полонников, А. А. Порядок учебных ситуаций в контексте кризисного эксперимента / А. А. Полонников // Анализ образовательных ситуаций : сб. науч. ст. ; под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2008. – С. 136–178.
18. Рикер, П. Память, история, забвение / П. Рикёр ; пер. с фр. И. И. Блауберг [и др.]. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 2004. – 728 с.
19. Сонтаг, С. О фотографии / С. Сонтаг. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2013. – 272 с.
20. Токарев, Д. В. Дескриптивный и нарративный аспекты экфрасиса («Мертвый Христос» Гольбейна-Достоевского и «Сикстинская мадонна» Рафаэля-

Жуковского) / Д. В. Токарев // «Невыразимое выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте : сб. ст. ; сост. и науч. ред. Д. В. Токарева. – М. : Новое литературное обозрение, 2013. – С. 61–109.

21. Филиппов, А. Развивая теорию событий. Статья первая. Дидактический эксперимент / А. Филиппов // Социологическое обозрение. – 2011. – Т. 10, № 1-2. – С. 6–18.

22. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко ; пер. с фр. В. Наумова ; под ред. И. Борисовой. – М. : Ад Маргинем Пресс, 1999. – 504 с.

23. Фуко, М. Это не трубка / М. Фуко ; пер. с фр. И. Кулик // Художественный журнал. – 1999. – 152 с.

24. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; пер. с нем. С. В. Шачина ; под. ред. Д. В. Складнева. – СПб. : Наука, 2000. – 380 с.

25. Хаткевич, С. П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности / С. П. Хаткевич // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 311, № 7. – С. 42–44.

26. Штомпка, П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования: учебник / П. Штомпка ; пер. с польск. Н. В. Морозовой. – М. : Логос, 2007. – 168 с.

27. Drabek, M. Dominacja wzroku. Kryzys pisma po zwrocie wizualnym / M. Drabek // Kultura – Historia – Globalizacja. – 2010. – № 8. – S. 37–46.

28. Giroux, H. A. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism / H. A. Giroux // Social Text. – 1991. – № 28. – P. 51–67.

29. Giroux, H. A. Schooling and the Myth of Objectivity: Stalking the Politics of the Hidden Curriculum / H. A. Giroux // McGill Journal of Education – 1981. – № 17. – P. 282–304.

30. Grzymała-Kazłowska, A. Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem / A. Grzymała-Kazłowska // Kultura i Społeczeństwo. – 2004. – Vol. 48, № 1. – S. 13–34.

31. Jabłońska, B. Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne / B. Jabłońska // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2006. – Tom II, № 1. – S. 53–67.

32. Konecki, K.T. Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury / K.T. Konecki // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2012. – Tom VIII, № 4. – S. 12–45.

33. Kozielska, M. Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym / M. Kozielska // Edukacja Jutra. Tatrzańskie seminarium naukowe. – Wrocław, 2004. – S. 95–100.

34. Mitchell, W. J. T. What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images / W. J. T. Mitchell. – Chicago : University of Chicago Press, 2004. – 408 p.

35. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon [Electronic resource] / M. Prensky // MCB University Press. – 2001. – Vol. 9, № 5. – Mode of access:

[www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf). – Date of access: 15.02.2015.

36. Scholes, R. Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English / R. Scholes. – New Haven ; London : Yale University Press, 1985. – 176 p.

37. Szkudlarek, T. Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. („Puste znaczące” a pedagogika kultury) / T. Szkudlarek // FORUM OŚWIATOWE, numer specjalny. – 2008. – S. 125–139.

38. Szkudlarek, T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu / T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 1993. – 246 s.

39. Szkudliarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.